

مقایسه هیجانهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاسهای چندپایه و تک پایه در دوره ابتدایی*

سهیلا تقی پور جهرمی^۱ * دکتر محبوبه البرزی^۲ * دکتر فریبا خوشبخت^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، مقایسه هیجانهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر کلاسهای چندپایه و تک پایه در دوره ابتدایی بود. شرکت کنندگان ۱۰۸ نفر از دانش آموزان کلاسهای چندپایه و تک پایه منطقه کردیان شهرستان جهرم بودند که باروش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه ۳۲ گویه ای پکران و همکاران (۲۰۰۲)، برای سنجش هیجانهای تحصیلی و از آزمون محقق ساخته برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی استفاده شد. روایی و پایایی ابزارها در پژوهش حاضر بررسی شد و نتایجی مطلوب به دست آمد. نتایج تحلیلهای آماری نشان داد که به طور کلی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاسهای چندپایه به طور معناداری بیشتر از کلاسهای تک پایه است. همچنین دختران در پیشرفت تحصیلی میانگین بالاتر معناداری نسبت به پسران داشتند. در متغیر هیجان تحصیلی تحلیلهای آماری نشان داد که در بعد اضطراب بر اساس جنسیت، پسران اضطراب بیشتری نسبت به دختران داشتند و بر اساس پایه کلاسی دانش آموزان پایه ششم اضطراب معنادار بیشتری نسبت به پنجم نشان دادند. در تعامل میان گروه و پایه کلاسی نیز در بعد اضطراب دانش آموزان پایه ششم تک پایه نسبت به چندپایه و دانش آموزان کلاس پنجم چندپایه نسبت به تک پایه، اضطراب بیشتری نشان دادند. همچنین در بعد لذت دختران کلاس پنجم و ششم تک پایه میانگین بالاتری از دختران کلاسهای چندپایه نشان دادند، لیکن پسران کلاس پنجم تک پایه نسبت به پسران کلاس پنجم چندپایه و پسران کلاس ششم چندپایه نسبت به پسران ششم تک پایه میانگین معنادار بیشتری نشان دادند. در سایر ابعاد متغیرهای هیجان تحصیلی تفاوت معنادار مشاهده نشد.

کلید واژگان: کلاسهای چندپایه، هیجان تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۶

* این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Email: taghipour.sohelya@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Email: malborzi@shirazu.ac.ir
۳. دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Email: khoshtakht@shirazu.ac.ir

مقدمه

از آنجایی که ارائه خدمات آموزشی به فراگیران بر اساس موقعیتهای مختلفی است که از عوامل متعدد جغرافیایی، اقتصادی - اجتماعی و منابع مالی متأثر است، سیستم آموزش و پرورش نیز برای پاسخگویی به نیازهای تعلیم و تربیت به منابع انسانی و مالی متعددی نیاز دارد. به عبارت دیگر آموزش و پرورش در ارائه خدمات به دانش آموزان با تنوعی از موقعیتهای و موضوعات مواجه است. کلاسهای چندپایه نیز از جمله موقعیتهایی اند که متناسب با وضعیت اقتصادی - اجتماعی و آموزشی در بسیاری از مناطق وجود دارند (نصیری گله، ۱۳۹۲؛ مددی امامزاده، ۱۳۸۳). کلاس چندپایه سیستم آموزشی مستقل از دوره ابتدایی و دارای معلم و کتاب مخصوص به خود نیست بلکه پایین بودن آمار دانش آموزان یک روستا یا منطقه تشکیل چنین کلاسهایی را ضروری ساخته و علل گسترش آن نیز مهاجرت روستائیان به شهرها، کاهش رشد جمعیت، وجود تعصبات قومی، استفاده از کودکان در کشاورزی و دامداری، پراکندگی روستاها، عدم تأمین نیروی انسانی مجرب در چنین روستاهایی، افزایش نرخ تکرار پایه، عدم امکان اعزام معلمان به این مدارس دورافتاده و در نتیجه عدم جذب دانش آموزان دختر و کاهش جمعیت دانش آموزی است (صمدیان، ۱۳۹۱).

آقازاده و فضلی (۱۳۸۵) در تعریف خود حضور تعداد پایه‌های تحصیلی متعدد را مبنای تقسیم‌بندی کلاسهای درس تک پایه و چندپایه معرفی کرده‌اند. آنچه درباره کلاسهای تک پایه و چندپایه مورد تأکید و توجه قرار گرفته است، تفاوت‌های تحصیلی به‌ویژه پیشرفت تحصیلی و رفتاری و هیجانی آنان است در این زمینه شناخت مبانی نظری و روانشناسی پیشرفت تحصیلی و هیجانهای تحصیلی در تبیین تفاوت‌های دانش آموزان کلاسهای چندپایه و تک پایه حائز اهمیت است. انگین^۱ (۲۰۲۰) در بررسی مفهوم پیشرفت تحصیلی به کسب ملاکهای تعیین شده در اهداف شناختی، رفتاری و عاطفی تحصیلی در موضوعات مختلف اشاره کرده که بر اساس سن، توانایی، سطح رشدی، شناخت و انگیزه متفاوت است و در این زمینه همگنی دانش آموزان حائز اهمیت است. اوموری^۲ (۲۰۱۴) پیشرفت تحصیلی را عاملی در آشکار کردن میزان علاقه دانش آموزان به دانش کسب شده در مدرسه می‌داند. اپونام^۳ (۱۹۹۹) معتقد است که پیشرفت تحصیلی پیامد یادگیری در کسب دانش، مهارت و عقاید در حوزه درسی مورد نظر است و نشان می‌دهد تا چه اندازه دانش آموز اهداف خاص را کسب نموده است. دام^۴ (۲۰۰۶) بر این باور است که پیشرفت تحصیلی مفهومی گسترده است که رویکردهای مرتبط به آن نیز می‌تواند بر اساس نوع دیدگاه شناختی، رفتاری، سازنده‌گرایی و شناختی - اجتماعی متفاوت باشد، به عبارت دیگر توانایی کسب اهداف تعیین شده و پیامدهای مطلوب در حوزه درسی مورد نظر در رویکردهای مختلف با تأکید بر سازه

1. Engin
2. Omoruyi
3. Epunam
4. Dam

اساسی آن دیدگاه قابل تبیین است. تدسی^۱ (۲۰۰۷) نیز معتقد است از آنجایی که سرمایه انسانی هر اجتماع بر اساس کیفیت تعلیم و تربیت مشخص می‌شود و یکی از شاخصهای کیفیت عملکرد تحصیلی است، نیازمندیم که در تبیین پیشرفت تحصیلی به عوامل متعدد فردی، اجتماعی، خانوادگی و مدرسه‌ای دانش‌آموزان توجه کنیم. دفار^۲ (۲۰۱۴) به نقش تعاملی عوامل گوناگون در تبیین پیشرفت تحصیلی اشاره دارد که شاخصی مهم در رشد تعلیم و تربیت است. برونفن‌برنر^۳ (۲۰۰۵) نیز در نظریه سیستمهای بوم‌شناختی پیشرفت تحصیلی را نمونه‌ای از دومین سطح (میان‌سیستم) از نظریه سیستمها مطرح می‌کند که کودک بر اساس فعالیتهای مدرسه‌ای و تعاملی که با والدین و دیگران دارد تجارب مثبت و منفی کسب می‌کند. پژوهشهای متعددی در داخل و خارج از کشور درباره تفاوت تحصیلی میان دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه انجام شده است. جیسوال و چاداری^۴ (۲۰۱۷) معتقدند که پیشرفت تحصیلی بر اساس خودپنداره علمی دانش‌آموزان بر اساس مقایسه‌های اجتماعی، جنسیتی و توانمندی شکل می‌گیرد و تفاوتیهای اساسی در حوزه‌های شناختی، رفتاری و تحصیلی آنان وجود دارد. ماریانو و کربی^۵ (۲۰۰۹) دریافتند که در نظامهای آموزش و پرورش تک‌پایه نسبت به چندپایه گرچه رده سنی و پایه تحصیلی دانش‌آموزان یکسان است، اما کیفیت تدریس و توانایی معلمان کلاسهای چندپایه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیراتی متفاوت دارد. وینمن^۶ (۱۹۹۵) با بررسی ۵۶ مطالعه درباره تفاوتیهای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه دریافت که میان نمرات تحصیلی درسهای خواندن، ریاضی و زبان تفاوت معنادار وجود ندارد، اما در موضوعات و پیامدهای غیرشناختی مانند هیجانهای تحصیلی، انگیزش، سازگاری تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان چندپایه به‌طور معناداری بهتر از دانش‌آموزان تک‌پایه‌اند. ویلکینسون و همیلتون^۷ (۲۰۰۳) نیز ضمن تأیید نتیجه‌گیری وینمن (۱۹۹۵) به نقش معلمان در تفاوتیهای غیرتحصیلی اشاره دارند. نتایج مطالعات پاوان^۸ (۱۹۹۲)، نیز در ایالات متحده آمریکا و کانادا نشان داد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کلاسهای چندپایه به‌ویژه در مهارتهای زبانی و خواندن، بهتر از دانش‌آموزان کلاسهای تک‌پایه بوده است. پژوهشهای کرایگ^۹ و همکاران (۱۹۹۸) در گواتمالا حاکی از آن است که دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه در درس ریاضی و خواندن، دارای موفقیت بیشتر بوده‌اند. پژوهش مک‌ایوان^{۱۰} (۱۹۹۸) در کلمبیا نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان پایه‌های سوم در مدارس چندپایه در درس ریاضی و زبان اسپانیایی و دانش‌آموزان پایه‌های پنجم

1. Tadesse
2. Defar
3. Bronfenbrenner
4. Jaiswal & Choudhuri
5. Mariano & Kirby
6. Veenman
7. Wilkinson & Hamilton
8. Pavan
9. Craig
10. McEwan

در همان کلاسها در زبان اسپانیایی، بهتر از عملکرد دانش‌آموزان تک‌پایه بوده است. بری^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که دانش‌آموزان در کلاسهای چندپایه در درسهای زبان انگلیسی و ریاضی در مقایسه با دانش‌آموزان تک‌پایه موفقیت بیشتری کسب کرده‌اند. خاکزاد و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه و عادی تفاوت معناداری وجود ندارد. در پژوهشی دیگر مددی‌امامزاده (۱۳۸۳) به مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت‌نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه و عادی در دوره ابتدایی پرداخت و نتایج وی نشان داد که بین پیشرفت درسی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاسهای تک‌پایه و چندپایه تفاوت معناداری به نفع دانش‌آموزان چندپایه وجود دارد. سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و چندپایه در چهار درس علوم، جغرافی، فارسی و ریاضیات تفاوت معناداری به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه وجود دارد. عزیزی و حسین‌پناهی (۱۳۹۲) به بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی کلاسهای چندپایه با دانش‌آموزان مدارس عادی در مهارت‌های زبان فارسی پرداختند. نتایج پژوهش آنان مؤید تأثیر مثبت فعالیت‌های آموزشی در پایه اول کلاسهای چندپایه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم همان کلاسها در زمینه مهارت‌های خواندن، گوش دادن و صحبت کردن و مهارت املا بود. همانگونه که مشاهده می‌شود پژوهش‌های داخلی و خارجی در زمینه یافته‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی، نتایجی متفاوت را در مقایسه با کلاسهای تک‌پایه و چندپایه نشان داده‌اند. افزون بر پیشرفت تحصیلی، روانشناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان طی آموزش رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجانهای خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را تجربه می‌کنند. پکران (۲۰۰۵) معتقد است هیجانها بسیار پیچیده‌تر از آن هستند که ابتدا به چشم می‌خورند. در نگاه اول، هیجانها به مثابه احساسهایی همچون شادی و ترس شناسایی می‌شوند. وقتی که افراد با تهدیدی مواجه می‌شوند ترس را تجربه می‌کنند و وقتی در جهت دستیابی به هدفی پیشرفت می‌کنند، شادی را درک می‌کنند، لیکن احساسها فقط جزئی از هیجانها نیستند. هیجانها چندبعدی‌اند. آنها به صورت پدیده‌های ذهنی، زیستی، هدفمند و اجتماعی وجود دارند. دربارهٔ هیجانها نظریه‌های مختلفی در رویکردهای شناختی، رفتاری، روان‌تحلیلی، انگیزش و فیزیولوژیک ارائه شده است، اما هیجانهای تحصیلی هیجانهای ویژه مربوط به موقعیتهای یادگیری‌اند که مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته‌اند و مبنای تبیین آنها تعامل رویکردهای شناختی، رفتاری و انگیزشی است (ریو و جانگ^۲، ۲۰۰۶). این باور که هیجانهای تحصیلی نقشی مهم در موفقیت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرار گرفته است (سیمونتون و گارن^۳، ۲۰۱۹؛ هارلی^۴ و همکاران، ۲۰۱۹؛

1. Berry
2. Reeve & Jang
3. Simonton & Garn
4. Harley

راکانلو و هال^۱، (۲۰۲۱). سیمونتون و گارن (۲۰۱۹) معتقدند که هیجانهای تحصیلی ارتباطی مستقیم و معنادار با انگیزش و یادگیری براساس نظریه ارزش-انتظار دارند. هارلی و همکاران (۲۰۱۹) نیز بر نقش عواطف و هیجانهای تحصیلی و راهبردهای هیجانی در میزان موفقیت دانش‌آموزان تأکید دارند. هیجانهای تحصیلی آن دسته از هیجانهایی‌اند که مستقیماً با فعالیتهای تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند (پکران، ۲۰۰۲). براساس نظر پکران و همکاران (۲۰۰۶)، از نظر موضوعی دو نوع هیجان تحصیلی وجود دارد. یکی، هیجان فعالیت که به فعالیتهای تحصیلی وابسته است، دیگری، هیجان پیامدی که با نتایج فعالیتهای تحصیلی ارتباط دارد. این دو نوع هیجان را از نظر زمان به هیجانهای آینده‌نگر مانند امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست و هیجانهای گذشته‌نگر مانند احساس غرور و افتخار یا شرم از کسب نتایج تقسیم می‌کنند. هیجانهای تحصیلی را نیز از نظر ارزشمندی به هیجانهای مثبت، مانند لذت، امیدواری و غرور و هیجانهای منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کنند. لذت حاصل از یادگیری، خستگی ناشی از آموزشهای کلاسی و ناکامیها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجانهای مرتبط با فعالیتهای تحصیلی‌اند (پکران، ۲۰۰۶).

راکانلو و هال (۲۰۲۱) در پژوهشی مداخله‌ای نشان دادند که افزایش آگاهی دانش‌آموزان از هیجانهای تحصیلی‌شان بر یادگیری و رفتارهای غیرشناختی آنان تأثیری مثبت می‌گذارد و این نقش در گروههای دانش‌آموزی گوناگون حائز اهمیت است. راکانلو و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود علاوه بر تأکید بر نقش هیجانهای تحصیلی گوناگون بر پیش‌بینی رفتارهای شناختی و غیرشناختی، به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان براساس سطح کلاس، نوع کلاس و موضوع درسی در هیجانهای تحصیلی اشاره کرده‌اند. پکران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود نشان داد که عواطف مثبت پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی و عواطف منفی پیش‌بینی‌کننده منفی است، اما در این تأثیرگذاری تفاوت‌های کلاسی، هوشی، اجتماعی و جنسیتی نقش دارند. راکانلو و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی دیگر به نقش هیجانهای مثبت و منفی در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی براساس تفاوت‌های فردی و مدرسه‌ای اشاره کرده‌اند. در پژوهشی دیگر کوئیل و اسمیت^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند در موضوعات علمی و اجتماعی تفاوت‌های چندانی میان تک‌پایه و چندپایه وجود ندارد، اما دختران تجاری منفی‌تر در کلاسهای چندپایه نشان داده‌اند. در این زمینه در ایران نیز برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه نسبت به دانش‌آموزان تک‌پایه از نظر رشد اجتماعی، سازگاری محیطی، روحیه همکاری، بهداشت روانی و پختگی رفتاری برتر نشان می‌دهند (نصیری‌گله، ۱۳۹۲). نتایج پژوهشهای مددی‌امام‌زاده (۱۳۸۳) و سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹) مشابه است.

1. Raccanello & Hall
2. Quail & Smyth

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی داخلی و خارجی گفته شده، درباره پیامدهای شناختی و رفتاری دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه و تک‌پایه تفاوتها و تناقضاتی وجود دارد، از این رو با در نظر گرفتن این موضوع و همچنین با توجه به کمبود پیشینه پژوهشی در زمینه هیجانهای تحصیلی در گروههای چندپایه و تک‌پایه هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤالات زیر بود:

۱. آیا تفاوتی معنادار در متغیر لذت، خستگی و اضطراب از یادگیری میان دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه دختر و پسر کلاس پنجم و ششم وجود دارد؟
۲. آیا تفاوتی معنادار در متغیر پیشرفت تحصیلی میان دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه دختر و پسر کلاس پنجم و ششم وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی از نوع پژوهشهای علی-مقایسه‌ای است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری در این پژوهش همه دانش‌آموزان چندپایه و تک‌پایه مقطع ابتدایی شهرستان جهرم در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه‌گیری پژوهش حاضر به شیوه هدفمند انجام شد. برای این منظور از میان مدارس چندپایه‌ای که در منطقه کردیان شهرستان جهرم دایر بودند، چهارمدرسه دخترانه و پسرانه (دو مدرسه تک‌جنسیتی و دو مدرسه مختلط) انتخاب شد و از هر مدرسه یک کلاس با دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم در گروه نمونه قرار گرفتند. برای انتخاب دانش‌آموزان مدارس تک‌پایه هم‌تاسازی براساس منطقه جغرافیایی و پایه کلاسی و جنسیت انجام گرفت. در این مورد ۵۴ دانش‌آموز تک‌پایه (۱۵ پسر کلاس پنجم و ۱۲ پسر کلاس ششم؛ ۱۳ دختر کلاس پنجم و ۱۴ دختر کلاس ششم) و ۵۴ دانش‌آموز چندپایه (۱۰ پسر کلاس پنجم و ۱۷ پسر کلاس ششم؛ ۱۸ دختر کلاس پنجم و ۹ دختر کلاس ششم) انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد. این ابزار عبارت‌اند از:

۱. پرسشنامه هیجانهای تحصیلی: پرسشنامه هیجانهای تحصیلی برگرفته از کار پکران و همکاران (۲۰۰۲) است که شامل ۳۲ گویه است و سه بعد لذت از یادگیری (۱۰ آیتم)، خستگی از یادگیری (۱۱ آیتم) و اضطراب از یادگیری (۱۱ آیتم) در موقعیتهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و فیزیولوژیکی را به شیوه لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم ارزیابی می‌کند. پکران و همکاران (۲۰۰۵) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عامل اکتشافی و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ به‌دست آوردند. این پرسشنامه را در ایران کدیور و همکاران در سال (۱۳۸۸) به کار برده‌اند. پژوهشگران مذکور برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، از ضریب

آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه، همسانی درونی قابل‌قبولی نشان داد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاسهای آن ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ به‌دست آمد. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار پرسشنامه برازشی قابل‌قبول با داده‌ها دارد و همه شاخصهای نیکویی برازش، مدل را تأیید کردند. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه از طریق همبستگی نمره هر گویه با بعد مربوطه سنجیده شد که در بعد لذت (۰/۵۸-۰/۷۷)، در بعد خستگی (۰/۷۴-۰/۸۵) و در بعد اضطراب (۰/۷۲-۰/۸۶) به‌دست آمد و همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ در بعد لذت ۰/۸۷، در بعد خستگی ۰/۹۵ و در بعد اضطراب ۰/۹۳ به‌دست آمد.

۲. آزمون محقق‌ساخته پیشرفت تحصیلی: به‌منظور سنجش پیشرفت تحصیلی از آزمون محقق‌ساخته در دروس اصلی پایه ابتدایی یعنی دروس فارسی، علوم و ریاضی استفاده شد. این آزمون شامل ۳۰ سؤال چهارگزینه‌ای بود که براساس دروس کل هر کتاب تنظیم شده بود. شایان ذکر است سؤالات (برای هر درس ۱۰ سؤال) براساس جدول دوعده‌ی محتوا-هدف و براساس سطح دشواری متوسط با نظر تخصصی دو معلم باتجربه دوره ابتدایی (پایه پنجم و ششم) تهیه شدند. سپس سؤالات تهیه شده در اختیار پنج تن از آموزگاران باتجربه (۳ معلم ششم و ۲ معلم پنجم) دیگر هم قرار گرفت و براساس نظرات آنها تغییرات و اصلاحات لازم انجام و روایی محتوایی سؤالات تأیید شد. در محاسبه نمره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدا نمره هر درس برای هر دانش‌آموز جداگانه محاسبه شد، سپس میانگین نمره سه درس به‌عنوان نمره کل پیشرفت تحصیلی در محاسبات وارد شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (جدول ۱) و سپس یافته‌های پژوهش براساس سؤالات آورده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای لذت، خستگی، اضطراب و پیشرفت تحصیلی آزمودنیها

متغیر	نمره پیشرفت تحصیلی	لذت	خستگی	اضطراب
تعداد	۱۰۸	۱۰۸	۱۰۸	۱۰۸
میانگین	۱۱/۹۰	۱۴/۴۸	۴۶/۰۹	۴۳/۸۱
انحراف استاندارد	۲/۶۶	۵/۵۴	۱۰/۴۳	۱۰/۷۳
حداقل	۹	۱۰	۱۱	۱۱
حداکثر	۱۹/۵۰	۵۰	۵۵	۵۵

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱، در متغیر پیشرفت تحصیلی میانگین $11/90$ و انحراف استاندارد $2/66$ و حداقل 9 و حداکثر $19/50$ است، در متغیر لذت میانگین $14/48$ و انحراف استاندارد $5/54$ و حداقل 10 و حداکثر 50 است و در متغیر خستگی میانگین $46/09$ ، انحراف استاندارد $10/43$ و حداقل 11 و حداکثر 55 است و در متغیر اضطراب میانگین $43/81$ ، انحراف استاندارد $10/73$ و حداقل 11 و حداکثر 55 است.

پیش از بررسی سؤالات آزمون مفروضات آماری بررسی شد. در این زمینه بررسی مفروضات آمار تحلیل واریانس چندمتغیره در آزمون باکس که حاکی از همگنی کوواریانس - واریانس است حاکی از عدم معناداری بود ($p=0/79$, $df_1=11334/523$, $df_2=42$, $F=1/56$)؛ آزمون همگنی واریانسها (لون) در متغیر لذت، خستگی و اضطراب به ترتیب ($p=0/07$, $df_1=7$, $df_2=100$, $F=2/04$)؛ ($p=0/31$, $df_1=7$, $df_2=100$, $F=1/18$)؛ ($p=0/12$, $df_1=7$, $df_2=100$, $F=1/66$)، همچنین مفروضه نرمالیت نیز با آزمون کولموگروف-اسمیرنف بررسی گردید و معنادار نبود.

۱. آیا تفاوتی معنادار در متغیر لذت، خستگی و اضطراب از یادگیری میان دانش‌آموزان

تک پایه و چندپایه دختر و پسر کلاس پنجم و ششم وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال از روش تحلیل واریانس چندراهه (MANOVA) استفاده شد (جدول ۲ و ۳).

جدول ۲. آمارهای توصیفی متغیر لذت براساس جنس، پایه کلاسی و گروه کلاسی (تک پایه و چندپایه)

متغیر	جنسیت	گروه کلاس	پایه کلاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
لذت	پسر	تک پایه	پنجم	۱۵	۱۶/۶۷	۱۰/۱۶
			ششم	۱۲	۱۱/۹۲	۱/۷۸
		چندپایه	پنجم	۱۰	۱۲/۵	۱/۷۷
			ششم	۱۷	۱۷/۲۹	۷/۸
	دختر	تک پایه	پنجم	۱۳	۱۴/۰۷	۳/۳۲
			ششم	۱۴	۱۴/۲۱	۳/۰۹
		چندپایه	پنجم	۱۸	۱۳/۶۱	۲/۷۰
			ششم	۹	۱۳/۵۵	۲/۲۴

جدول ۲. (ادامه)

متغیر	جنسیت	گروه کلاس	پایه کلاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
خستگی	پسر	تک‌پایه	پنجم	۱۵	۴۵/۰۶	۱۲/۴۹
			ششم	۱۲	۵۱/۸۳	۴/۱۷
		چندپایه	پنجم	۱۰	۴۸/۴۰	۱۱/۱۲
			ششم	۱۷	۴۵/۴۷	۸/۱۵
	دختر	تک‌پایه	پنجم	۱۳	۴۲/۲۳	۱۳/۸۴
			ششم	۱۴	۴۳/۴۲	۱۴/۴۲
		چندپایه	پنجم	۱۸	۴۶/۲۸	۸/۱۱
			ششم	۹	۴۸/۱۱	۴/۴۸
اضطراب	پسر	تک‌پایه	پنجم	۱۵	۴۲/۷۳	۱۴/۹۴
			ششم	۱۲	۵۱/۳۳	۴/۷۷
		چندپایه	پنجم	۱۰	۴۵/۷۰	۱۲/۹۰
			ششم	۱۷	۴۴/۷۰	۷/۳
	دختر	تک‌پایه	پنجم	۱۳	۳۶/۴۶	۱۱/۵۵
			ششم	۱۴	۴۴/۶۴	۹/۷
		چندپایه	پنجم	۱۸	۴۲/۶۷	۱۰/۵۰
			ششم	۹	۴۳/۴۴	۷/۱۶

جدول ۳. تحلیل واریانس سه چندراهه جنسیت، پایه کلاس و گروه در متغیرهای هیجانهای تحصیلی (لذت، خستگی، اضطراب)

منبع واریانس	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	سطح معناداری	مقداراتا
جنسیت	لذت	۱۵/۶	۱	۱۵/۶	۹/۵۳	۰/۴۷	۰/۰۰۵
	خستگی	۱۸۴/۲۹	۱	۱۸۴/۲۹	۱/۷	۰/۱۹	۰/۰۱
	اضطراب	۴۷۷/۳۷	۱	۴۷۷/۳۷	۴/۴	۰/۰۳	۰/۰۴
گروه	لذت	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۰/۰۰۰
	خستگی	۵۲/۰۸	۱	۵۲/۰۸	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۰۰۵
	اضطراب	۲/۹۰	۱	۲/۹۰	۰/۰۲	۰/۸۷	۰/۰۰۰
کلاس	لذت	۰/۰۰۹	۱	۰/۰۰۹	۰/۰۰۲	۰/۹۹	۰/۰۰۰
	خستگی	۷۵/۶۲	۱	۷۵/۶۲	۰/۷۰	۰/۴	۰/۰۰۷
	اضطراب	۴۳۹/۸۵	۱	۴۳۹/۸۵	۴/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۳
جنسیت*گروه	لذت	۷/۳۹	۱	۷/۳۹	۰/۲۵	۰/۶۲	۰/۰۰۲
	خستگی	۲۲۱/۶۴	۱	۲۲۱/۶۴	۲/۰۴	۰/۱۵	۰/۰۲
	اضطراب	۱۲۰/۴۲	۱	۱۲۰/۴۲	۱/۱۱	۰/۲۹	۰/۰۱
جنسیت*کلاس	لذت	۰/۰۹	۱	۰/۰۹	۰/۰۰۳	۰/۹۶	۰/۰۰۰
	خستگی	۱/۰۴	۱	۱/۰۴	۰/۰۱	۰/۹۲	۰/۰۰۰
	اضطراب	۲/۹۳	۱	۲/۹۳	۰/۰۲	۰/۸۷	۰/۰۰۰
گروه*کلاس	لذت	۱۴۶/۲۳	۱	۱۴۶/۲۳	۴/۹۹	۰/۰۲	۰/۰۵
	خستگی	۱۳۱/۵۹	۱	۱۳۱/۵۹	۱/۲۱	۰/۲۷	۰/۰۱
	اضطراب	۴۶۳/۱۳	۱	۴۶۳/۱۳	۴/۲۷	۰/۰۴	۰/۰۴
جنسیت*گروه*کلاس	لذت	۱۵۸/۲۹	۱	۱۵۸/۲۹	۵/۴۰	۰/۰۲	۰/۰۵
	خستگی	۱۷۱/۱۰	۱	۱۷۱/۱۰	۱/۵۷	۰/۲۱	۰/۰۱
	اضطراب	۷/۶۹	۱	۷/۶۹	۰/۰۷	۰/۷۹	۰/۰۰۱
خطا	لذت	۲۹۳۰/۴۶۰	۱	۲۹۳۰/۴۶۰			
	خستگی	۱۰۸۳۹/۴۷۲	۱	۱۰۸۳۹/۴۷۲			
	اضطراب	۱۰۸۴۹/۸۹۷	۱	۱۰۸۴۹/۸۹۷			
کل	لذت	۲۵۹۴۲/۰۰۰	۱۰۸				
	خستگی	۲۴۱۰۹۰/۰۰۰	۱۰۸				
	اضطراب	۲۱۹۶۶۴/۰۰۰	۱۰۸				

یافته‌های جدول آمار استنباطی و جدول آمار توصیفی نشان می‌دهد که براساس جنسیت از میان متغیرهای لذت، خستگی و اضطراب تنها در بعد اضطراب میان دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد ($P=0/03, df=1, F=4/40$). به بیان دیگر براساس جدول آمار توصیفی پسران میانگین بیشتری نسبت به دختران داشتند. براساس گروه (تک‌پایه و چندپایه) در هیچ یک از ابعاد متغیر هیجانهای تحصیلی تفاوت معنادار مشاهده نشد. براساس پایه کلاسی نیز از سه بعد هیجانهای تحصیلی تنها در بعد اضطراب تفاوت معنادار مشاهده شد ($P=0/05, df=1, F=4/05$). در این مورد پایه کلاسی ششم اضطراب بیشتری نسبت به پایه کلاسی پنجم نشان دادند. همچنین در تعامل جنسیت و گروه و همچنین تعامل جنسیت و پایه کلاسی تفاوتی معنادار در هیچ یک از ابعاد متغیر هیجانهای تحصیلی مشاهده نشد، اما در متغیر اضطراب براساس تعامل گروه و پایه کلاسی ($P=0/04, df=1, F=4/26$) تفاوت معنادار مشاهده شد، چنانچه براساس آمارهای توصیفی دانش‌آموزان ششم تک‌پایه اضطراب بیشتری نسبت به دانش‌آموزان ششم چندپایه و دانش‌آموزان پنجم چندپایه اضطراب بیشتری نسبت به دانش‌آموزان پنجم تک‌پایه داشتند. در نهایت براساس تعامل جنسیت، کلاس و گروه تنها در بعد لذت متغیر هیجان تحصیلی تفاوت معنادار مشاهده شد ($P=0/02, df=1, F=5/40$)، چنانچه بر مبنای مقایسه میانگینها پسران کلاس پنجم تک‌پایه میانگین بالاتری از پسران کلاس پنجمی چندپایه و پسران کلاس ششم چندپایه میانگین بالاتری از پسران کلاس ششم تک‌پایه نشان دادند، اما در گروه دختران دانش‌آموزان کلاس پنجم و ششم تک‌پایه میانگین بالاتری از دختران گروه مشابه چندپایه دارند.

۲. آیا تفاوتی معنادار در متغیر پیشرفت تحصیلی میان دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه

دختر و پسر کلاس پنجم و ششم وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال از روش تحلیل واریانس $2 \times 2 \times 2$ استفاده شد (جدول ۴ و ۵).

جدول ۴. آمارهای توصیفی پیشرفت تحصیلی براساس جنس، پایه کلاسی و گروه کلاسی (تک‌پایه و چندپایه)

جنسیت	گروه	کلاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پسر	کلاسهای تک‌پایه	۵	۱۵	۱۱/۱۰	۲/۷۶
		۶	۱۲	۱۱/۱۱۶	۱/۴۸
		کل	۲۷	۱۱/۱۲	۲/۲۴
		۵	۱۰	۱۱/۸۰	۲/۷۷
	کلاسهای چندپایه	۶	۱۷	۱۱/۷۶	۳/۱۸
		کل	۲۷	۱۱/۷۷	۲/۹۸
		۵	۲۵	۱۱/۳۸	۷۳/۲
		کل	۲۹	۱۱/۵۱	۲/۵۹
		کل	۵۴	۱۱/۴۵	۲/۶۳

جدول ۴. (ادامه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	کلاس	گروه	جنسیت
۲/۸۳	۱۱/۸۰	۱۳	۵	کلاسهای تک پایه	دختر
۲/۳۳	۱۲/۰۳	۱۴	۶		
۲/۵۳	۱۱/۹۲	۲۷	کل		
۱/۶۳	۱۱/۶۴	۱۸	۵	کلاسهای چندپایه	
۳/۲۲	۱۴/۹۸	۹	۶		
۲/۷۲	۱۲/۷۹	۲۷	کل		
۲/۱۷	۱۱/۷۲	۳۱	۵	کل	
۳/۰۲	۱۳/۱۸	۲۳	۶		
۲/۶۴	۱۲/۳۵	۵۴	کل		
۲/۷۶	۱۱/۴۲	۲۸	۵	کلاسهای تک پایه	کل
۱/۹۹	۱۱/۶۳	۲۶	۶		
۲/۴۰	۱۱/۵۲	۵۴	کل		
۲/۰۶	۱۱/۷۳	۲۸	۵	کلاسهای چندپایه	
۳/۵۰	۱۲/۸۷	۲۶	۶		
۲/۸۷	۱۲/۲۸	۵۴	کل		
۲/۴۲	۱۱/۵۸	۵۶	۵	کل	
۲/۸۹	۱۲/۱۲۵	۵۲	۶		
۲/۶۶	۱۱/۹۰	۱۰۸	کل		

جدول ۵. تحلیل واریانس سه طرفه جنسیت، پایه کلاس و گروه در متغیر پیشرفت تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار f	سطح معناداری
جنسیت	۳۵/۲۲	۱	۳۵/۲۲	۵/۳۴	۰/۰۲
گروه	۲۷/۳۴	۱	۲۷/۳۴	۴/۱۵	۰/۰۴
کلاس	۲۰/۱۵	۱	۲۰/۱۵	۳/۰۶	۰/۰۸
جنسیت * گروه	۳/۷۷	۱	۳/۷۷	۰/۵۷	۰/۴۵
جنسیت * کلاس	۱۹/۴۵	۱	۱۹/۴۵	۲/۹۵	۰/۰۸
گروه * کلاس	۱۴/۰۱	۱	۱۴/۰۱	۲/۱۲	۰/۱۴
جنسیت * گروه * کلاس	۱۶/۰۱	۱	۱۶/۰۱	۲/۴۳	۰/۱۲
خطا	۶۵۸/۷۱	۱۰۰	۶/۵۸		
کل	۱۶۰۷۰/۶۱	۱۰۸			
تصحیح کل	۷۶۱/۷۴	۱۰۷			

یافته‌های جدول ۴ و ۵ در تحلیل واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهند که در پیشرفت تحصیلی بر اساس جنسیت ($F = 5/35, df = 1, P = 0/2$) و گروه کلاسی (تک‌پایه و چندپایه) ($F = 4/15, df = 1, P = 0/04$) تفاوتی معنادار میان دانش‌آموزان وجود دارد. بر مبنای مقایسه میانگینها در جدول توصیفی دانش‌آموزان دختر میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان پسر دارند و همچنین بر اساس گروه کلاسی میانگین دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه بیشتر از تک‌پایه است. یافته‌های جدول در متغیرهای پایه کلاسی، تعامل جنسیت در گروه کلاسی، گروه کلاسی در پایه کلاسی و تعامل جنسیت در گروه کلاسی و در پایه کلاسی معنادار نیست.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر مقایسه هیجانهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه و تک‌پایه در دوره ابتدایی بود. در زمینه متغیر هیجانهای تحصیلی نتایج نشان داد که تنها در دو بعد اضطراب و لذت تفاوت‌های معنادار وجود دارد. گفتنی است در بعد اضطراب بر اساس جنسیت و پایه کلاسی و تعامل گروه کلاسی و پایه کلاسی تفاوتی معنادار میان دانش‌آموزان وجود دارد، در ضمن پسران نیز بیشتر از دختران اضطراب دارند و دانش‌آموزان پایه کلاسی ششم اضطراب بیشتری نسبت به پایه کلاسی پنجم دارند و همچنین دانش‌آموزان ششم تک‌پایه اضطراب بیشتری نسبت به دانش‌آموزان پنجم تک‌پایه داشتند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهشهای پکران و همکاران (۲۰۰۶) همخوانی دارند. در تبیین یافته‌های پژوهش در مورد مضرب بودن بیشتر پسران به‌ویژه در کلاسهای تک‌پایه می‌توان به دیدگاه میلر^۱ (۱۹۹۱) اشاره کرد. بر اساس دیدگاه وی پسران به‌دلیل ویژگی جنسیتی قادر به ابراز احساسات که می‌تواند نقشی مؤثر در کاهش اضطراب داشته باشد نیستند و این مسئله موجب شده که پسران به‌ویژه در پایه‌های بالاتر تحصیلی اضطراب بیشتری را تجربه کنند. همچنین شاید بتوان گفت که پسران نسبت به دختران به‌دلیل جهت‌گیری آینده مضرب‌ترند و در پایه ششم به سبب گذر کردن از این مرحله و ورود به مرحله بالاتر، دشوارتر بودن مطالب درسی نسبت به سال قبل و عدم بروز احساسات به‌دلیل تفاوت‌های جنسیتی اضطراب بیشتری نسبت به دختران دارند. بری (۲۰۰۱) و پاوان (۱۹۹۲) معتقدند که دانش‌آموزان تک‌پایه به سبب رقابت گروهی که بیشتر احساس می‌کنند ترس و تهدید بیشتری دارند به‌ویژه در مقطع تحصیلی بالاتر که برای آنها سرنوشت ساز است. همچنین بیشتر بودن محتوای درسی و سنگین بودن این مطالب و در نتیجه نیاز به صرف وقت بیشتر با توجه به کمبود فرصت برای مرور و تکرار مطالب و انتظار بالای معلم از این دانش‌آموزان، سبب شده است که این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان چندپایه اضطراب بیشتری تجربه کنند. همچنین در بررسی بعد لذت در متغیر هیجانهای

1. Miller

تحصیلی نتایج نشان داد که پسران کلاس پنجم تک پایه میانگین بالاتری از پسران کلاس پنجمی چندپایه و پسران کلاس ششم چندپایه میانگین بالاتری از پسران کلاس ششم تک پایه نشان می دهند، در حالی که در گروه دختران دانش آموزان کلاس پنجم و ششم تک پایه میانگین بالاتری از دختران گروه مشابیه چندپایه دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای کوئیل و اسمیت (۲۰۱۴)، پالوک^۱ (۱۹۹۲) و مک‌ایوان (۱۹۹۸) همخوانی دارند. پکران (۲۰۱۷) معتقد است که هیجانهای مثبتی مثل شادی و لذت برای این وجود دارند تا رفتار هدفمند را تسهیل و حفظ کنند. از نظر نظریه پردازان شناختی، شادی و لذت چیزی است که فرد در مسیر هدف تجربه می کند. بر اساس دیدگاه وی هیجانها از جمله لذت از تعامل دانش آموزان با محیط ایجاد می شود. شاید بتوان این گونه توجیه کرد که دانش آموزانی که لذت بیشتری از یادگیری دارند در ارتباط و تعامل بیشتری با محیطانند و این امر به ویژه در پسران در کلاسهای چندپایه که فرصت بیشتری برای شیطنت و بازی دارند قابل توجه است که به ارتباط با گروههای گوناگون علاقمندند. بر همین اساس می توان گفت از آنجایی که دختران رقابتی تر به نظر می رسند، بنابراین در محیطهای تک پایه که وضعیتی مشخص تر دارند احساس لذت بیشتری می کنند. بر اساس پژوهش کوئیل و اسمیت (۲۰۱۴) در مقایسه دانش آموزان کلاسهای تک پایه و چندپایه، دختران در کلاسهای چندپایه تجربه‌هایی منفی تر در کلاس دارند و با توجه به عوامل بیرونی مانند محیط می توان این گونه توجیه کرد که دختران چندپایه نسبت به دختران تک پایه لذت کمتری از یادگیری دارند. پکران و همکاران (۲۰۰۶) با تأکید بر اهمیت هیجانها معلم و دانش آموزان طی تعاملات آموزشی، هیجانها را بخش اساسی مطالعه انگیزشی در تعاملات کلاسی می دانند. آنها همچنین معتقدند که عواطف می تواند در توضیح پاسخهای دانش آموزان نقش محوری داشته باشد. به نظر می رسد دانش آموزان دختر تک پایه به دلیل اینکه بیشتر با معلم خود در تعامل اند و فرصت بیشتری برای ایجاد یک رابطه دوستانه و نزدیک با معلم دارند، لذت بیشتری نسبت به همگروهان خود در کلاسهای چندپایه دارند. در واقع دانش آموزان دختر در کلاسهای تک پایه فرصت بیشتری برای همکاری و ایجاد احساسهای عاطفی و در نتیجه امنیت روانی بیشتر به سبب حضور بیشتر معلم و توجه بیشتر معلم دارند. در زمینه لذت یادگیری در پسران چندپایه در مقابل پسران تک پایه می توان گفت که پسران در کلاسهای چندپایه به ویژه در پایه ششم به دلیل اینکه نقش رهبر گروهی از دانش آموزان همسال و غیر همسال را به عهده دارند و با توجه به افزایش سن و آغاز بلوغ و حتی نقش کمکی که در کنار معلم در قبال سایر دانش آموزان دارند، احساس لذت بیشتری از محیط یادگیری دارند.

از دیگر یافته‌های پژوهش تفاوت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. مقایسه میانگینها نشان داد که دختران میانگین بالاتری نسبت به پسران دارند و همچنین میانگین دانش آموزان کلاسهای چندپایه بیشتر از تک پایه است. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای مددی امامزاده (۱۳۸۳)، عزیزی و

حسین پناهی (۱۳۹۲)، پاون (۱۹۹۲)، کرایگ و همکاران (۱۹۹۸) و مک‌ایوان (۱۹۹۸) همسوست. از نظر بری (۲۰۰۱) کلاسهای چندپایه، مانند گروههای خانوادگی‌اند که کودکان در آن همسن نیستند و از لحاظ رشد اجتماعی، هیجانی و ذهنی رشد یکدیگر را تسریع می‌کنند. همچنین پاون (۱۹۹۲) اظهار می‌کند که ترکیب پایه‌های مختلف در یک کلاس به منظور رشد یادگیری برای همه دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. کلاسهای چندپایه حداقل با دو پایه سنی و با یک برنامه اختصاصی تشکیل می‌شود و یادگیری مشارکتی، یادگیری از همسالان، نظم کلاسی و استعدادهای گوناگون از ویژگیهای این کلاسها هستند که این عوامل نقشی مهم در پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین بر اساس نظر مددی‌امامزاده (۱۳۸۳)، به‌کارگیری دانش‌آموزان در نقش خلیفه و ایجاد حس اعتماد به نفس در آنان، تکرار مطالب سال قبل و در نتیجه یادگیری بیشتر، یاددهی دانش‌آموزان بزرگ‌تر به دانش‌آموزان کوچکتر و برقراری ارتباط میان دروس پایه‌های مختلف تحصیلی از ویژگیهای مهم کلاس چندپایه است. پالوک (۱۹۹۲) نیز معتقد است که دلیل پیشرفت دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه آن است که کلاس، جدایی اجتماعی را کاهش می‌دهد و بر یادگیری معنادار می‌افزاید و وجود دانش‌آموزان بزرگ‌تر، که تجارب کلاسی و آموزشی بیشتری دارند، تعامل میان سنین مختلف در کلاس را میسر می‌کند. همچنین محیطی که ارتباطی نزدیک میان دانش‌آموز و معلم برقرار می‌شود منجر به احساس اعتماد و پیشرفت تحصیلی می‌شود. همچنین پیشرفت تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان دختر احتمالاً به دلیل احساس مسئولیت بیشتر نسبت به درس و معلم، احساس رقابت بیشتر به دلیل ویژگی جنسیتی، صرف وقت بیشتر برای مطالعه، اطاعت و حرف‌شنوی از معلمان به دلیل ویژگی خاص جنسیتی آنان است. در مجموع با توجه به آنچه گفته شد کلاسهای چندپایه دارای معایب و مزایای خودند که بررسی شاخصها و عوامل تأثیرگذار بر نقاط قوت و ضعف کلاسهای چندپایه و تک‌پایه به‌ویژه با توجه به جنسیت دانش‌آموزان اهمیت دارد. در این راستا بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که پژوهشهای کیفی، ترکیبی و آزمایشی برای مقایسه هیجانهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با توجه به عواطف و هیجانات دانش‌آموزان انجام شود. به‌ویژه پژوهش در مناطقی حائز اهمیت است که دانش‌آموزان علاوه بر چندپایه بودن گویشهای محلی نیز دارند که نقشی مهم در برقراری ارتباط دارد. همچنین توصیه می‌شود که کارگاهها و برنامه‌های آموزشی مناسب برای معلمان به‌ویژه در کلاسهای چندپایه در زمینه تعامل با دانش‌آموزان و کمک به بروز هیجانهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در آنان برگزار شود. همچنین برای دانش‌آموزان نیز فرصتهای تعاملی مناسب در زمینه مدیریت و کنترل هیجان به‌ویژه در کلاسهای چندپایه برگزار شود. شایان ذکر است که پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهشها محدودیتهایی اجرایی داشت مانند مشکل بودن گردآوری اطلاعات در مدارس چندپایه و همچنین محدودیتهای پژوهشی همچون خودگزارشی بودن ابزار سنجش هیجانها.

- آقزاده، محرم و فضلی، رخساره. (۱۳۸۵). راهنمای آموزش در کلاس‌های درس چندپایه. تهران: نشر آبیژ.
- خاکزاد، فاروق؛ دهقانی، مرضیه و رزی، جمال. (۱۳۹۵). بررسی و مقایسه یادگیری ضمنی و پیشرفت تحصیلی در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی. پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۷ (۱)، ۴۱-۵۶.
- سلیمانی، نادر؛ حدادیان، احمد و شهرابی، کاظم. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاسهای چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۴ (۴)، ۱۲۹-۱۴۴.
- صمدیان، صمد. (۱۳۹۱). شیوه‌نامه و تدریس در کلاس‌های چندپایه در نظام آموزشی ۳-۳-۶. تبریز: انتشارات بوی جوی مولیان.
- عزیزی، نعمت‌اله و حسین‌پناهی، خلیل. (۱۳۹۲). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس‌های چندپایه با دانش‌آموزان مدارس عادی در مهارت‌های زبان فارسی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰ (۳)، ۱۷۹-۱۹۴.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجانهای تحصیلی پکران. نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۴)، ۷-۳۸.
- مددی‌امامزاده، زهرا. (۱۳۸۳). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت‌نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان (دختر و پسر) کلاسهای چندپایه و عادی (تک‌پایه) در دوره ابتدایی سال تحصیلی ۸۳-۸۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- نصیری گل، یدالله. (۱۳۹۲). چگونه می‌توانیم فرآیند یاددهی یادگیری را در کلاسهای چندپایه مدرسه بهبود بخشیم. اداره کل آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری.

- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 537-552.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Craig, H. J., Kraft, R. J., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Dam, A. (2006). *The 4 day school week*. Denver, CO: Colorado Department of Education. Retrieved from ERIC database.
- Defar, M. (2014). *Factors affecting the female students academic performance in preparatory school: The case of Kacha Birra Woreda, Kambata-Tembaro zone, southern Ethiopia*. A Thesis submitted to School of Graduate Studies. Department of Rural Development and Agricultural Extension, Wolaita Sodo University.
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276.
- Epunam, L. C. (1999). *Influence of school environmental variables on academic performance as perceived by students*. Unpublished Master's Thesis. University of Nigeria, Nsukka.

- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist, 54*(2), 106-126.
- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). A Review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(3), 110-123.
- Mariano, L. T., & Kirby, S. N. (2009). *Achievement of students in multi-grade classrooms*. Prepared for the Institute of Education Sciences.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development, 18*(6), 435-452.
- Miller, B. A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education, 7*(2), 3-12.
- Omoruyi, I. V. (2014). Influence of broken home on academic performance and personality development of the adolescents in Lagos State metropolis. *European Journal of Educational and Development Psychology, 2*(2), 10-23.
- Pavan, B. N. (1992). The benefits of nongraded schools. *Journal of Educational Leadership, 50*(2), 22-25.
- Pawluk, S. T. (1992). *A comparison of the academic achievement of students in multigrade elementary classrooms and student in self-contained single-grade elementary classrooms*. Doctoral dissertation, Montana State University.
- Pekrun, R. (2002). Large scale assessments: Implications for further research. *Zeitschrift fur Padagogik, 48*(1), 111-128.
- _____. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction, 15*(5), 497-506.
- _____. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.
- _____. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251-271). The Guilford Press.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A., (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education, 43*, 80-90.
- Raccanello, D., & Hall, R. (2021). An intervention promoting understanding of achievement emotions with middle school students. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 759-780.
- Raccanello, D., Hall, R., & Burro, R. (2018). Salience of primary and secondary school students' achievement emotions and perceived antecedents: Interviews on literacy and mathematics domains. *Learning and Individual Differences, 65*, 65-79.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Simonton, K. L., & Garn, A. (2019). Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 71(4), 434-446.
- Tadesse, Y. (2007). *Determinants of female enrollment and achievement in primary education in Kombolcha Woreda, eastern Hararghe Zone, Oromia region, Ethiopia*. Master's thesis, Haramaya University.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Wilkinson, I. A. G., & Hamilton, R. J. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: Teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235.

Comparison of Elementary Schools' Multi-Grade and Single Grade Classes in terms of Students' Educational Emotions and Achievement*

© S. Taghipour Jahromi¹ © M. Alborzi, Ph.D.² © F. Khoshbakht, Ph.D.³

To show the advantages of multi-grade classes over the single grade ones, a group of 108 students in such classes was carefully selected and their educational emotions and achievement measured. Data analyses show that overall achievement in multi-grade classes is significantly higher than that of the students in single grade classes. Furthermore, girls significantly achieved more than boys. As for the educational emotions, boys showed to be more anxious, just as were the sixth graders compared to those in the fifth grade. The sixth graders in the single grade group also showed more anxiety than those in the multi-grade group. This was reverse among the 5th graders. Girls in both 5th and 6th grades in the single grade group showed more enjoyment than those in the other group. However, the boys in both groups showed reverse results across grades.

Keywords: multi-grade classes, educational emotions, educational achievement

Date Received: Dec. 26, 2020

Date Accepted: July 5, 2021

**This paper is extracted from the first author's Master's Thesis.*

1. Graduated student with Master's degree in Elementary Education, Shiraz University, Iran.
E-mail: taghipour.soheyla@gmail.com
2. **Corresponding Author:** Associate Professor of Educational Foundations, Shiraz University, Iran.
E-mail: malborzi@shirazu.ac.ir
3. Associate Professor of Educational Foundations, Shiraz University, Iran.
E-mail: khoshbakht@shirazu.ac.ir